



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Pedagogía de la formación: Articulación entre docencia y extensión

Rodríguez, Andrea Anahí

Pedagogía de la formación: Articulación entre docencia y extensión

Educación Física y Ciencia, vol. 24, núm. 4, e238, 2022

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439973233006>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e238>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Pedagogía de la formación: Articulación entre docencia y extensión

Pedagogy of teacher training: An articulation between teaching and outreach

Pedagogia de treinamento: Articulação entre ensino e extensão

Andrea Anahí Rodríguez

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

arodriguez@fahce.unlp.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-8929-3676>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e238>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439973233006>

Recepción: 19 Julio 2022

Aprobación: 03 Octubre 2022

RESUMEN:

Este artículo tiene la intención de compartir una propuesta pedagógica en la formación de Profesores en Educación Física, que se llevó a cabo para abrir las posibilidades a los estudiantes de realizar prácticas docentes en distintos ámbitos de desempeño e intervención.

Dicha propuesta pedagógica, se implementó en cátedras de prácticas, que tienen como uno de sus objetivos el ingreso de los estudiantes a escuelas de los sistemas formales de educación y el desempeño como enseñantes en clases de Educación Física.

Por los debates que se venían dando, surgía como necesaria la implementación de otras prácticas, no solo las escolares, para posibilitar el análisis de situaciones desde otras perspectivas y contrastar lógicas diferentes y diversas.

Fue así que, la propuesta pedagógica de formación de profesores en Educación Física, consistió en articular los procesos de formación y las acciones de un proyecto de extensión que venía desarrollándose desde antes de tomar esta decisión.

En este sentido, el enseñar a enseñar Educación Física es una cuestión compleja que representa un proceso dinámico.

Por este motivo, en esta oportunidad, se presenta una alternativa posible que articula extensión y docencia y, que posibilita ampliar debates sobre las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza.¹

PALABRAS CLAVE: Currículum, Educación Física, Formación docente, Extensión, Enseñanza.

ABSTRACT:

This article aims to share a pedagogical proposal in the training of Physical Education teachers developed to open up the possibilities for trainees who are doing their teaching practices to broader areas of performance and intervention.

This pedagogical proposal was implemented in teaching practice courses, one of whose objectives is the initiation of trainee students within schools in the formal education system as well as the actualization of their performance as teachers in Physical Education classes.

Due to the debates that were taking place, the implementation of other practices emerged as necessary, aside from school practices, so as to enable the analysis of situations from other perspectives and to contrast different and diverse logics.

Thus, the pedagogical proposal for teacher training in Physical Education consisted of articulating the training processes and the actions of an outreach project that had been under development since before making this decision.

In this sense, teaching how to teach Physical Education is a complex issue that represents a dynamic process.

For this reason, on this occasion, a possible alternative that articulates outreach and teaching is presented, which makes it possible to broaden debates on teaching practices and teacher training.

KEYWORDS: Curriculum, Physical Education, Teacher Training, Outreach, Teaching.

RESUMO:

Este artigo pretende compartilhar uma proposta pedagógica na formação de Professores de Educação Física, que foi realizada para abrir possibilidades aos alunos de realizarem práticas docentes em diferentes áreas de atuação e intervenção.

Essa proposta pedagógica foi implementada nas aulas práticas, que tem como um de seus objetivos o ingresso de alunos em escolas da rede formal de ensino e a atuação como professores nas aulas de Educação Física.

Em função dos debates que vinham ocorrendo, a implementação de outras práticas surgiu como necessária, não somente às práticas escolares, para possibilitar a análise de situações a partir de outras perspectivas e contrapor a lógicas diferentes e diversas.

Assim, a proposta pedagógica para a formação de professores em Educação Física consistia em articular os processos de formação e as ações de um projeto de extensão que vinha sendo desenvolvido antes dessa decisão.

Nesse sentido, ensinar a ensinar Educação Física é uma questão complexa que representa um processo dinâmico.

Por isso, nesta ocasião, é apresentada uma possível alternativa que articule extensão e ensino e que possibilite ampliar os debates sobre práticas docentes e práticas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Educação Física, Formação de Professores, Extensão, Docência.

INTRODUCCIÓN

Enseñar a enseñar Educación Física comprende un proceso dinámico en constante movimiento. No significa una linealidad en el tiempo, sino que implica continuidad, interrupciones, retrocesos, interrupciones, mesetas, rupturas, deconstrucciones, resignificaciones, entre otras cuestiones. Procesos, además, que se mimetizan con el sentido de la práctica. Es así que, la práctica no es simplemente una actividad o un conjunto de actividades, sino que representa una acción o un conjunto de acciones, porque se encuentran imbricadas teorías que le brindan sustento a la práctica de ese enseñar a enseñar Educación Física.

Por otro lado, enseñar a enseñar Educación Física implica una práctica educativa que aspira a ser emancipadora y estratégica, y que contempla el vínculo entre las subjetividades que intervienen en el acto pedagógico y las interrelaciones que se dan en el hacer. Interrelaciones, que se ven reflejadas en distintos momentos del acto pedagógico en sí.

En esta línea, no menos importantes son las capacidades que se ponen en juego, capacidad de escuchar, de pensar, de decidir, de conocer, de observar, de evaluar, de reflexionar, de comparar, de contrastar, de hacer comprender la importancia de asumirse en el lugar de enseñantes de la Educación Física.

Por último, no puede dejar de mencionarse el ámbito dónde se desarrolla el enseñar a enseñar Educación Física, o sea la dimensión institucional y la relación con otras instituciones que ceden sus espacios para poder llevar adelante otras prácticas. Y es, en este punto, donde se presenta una particularidad, se enseña en situación, se enseña desde el análisis de lo que transcurrió en la práctica, se enseña en terreno, se enseña en contacto con otros, se enseña porque algo sucede, se enseña cuando se fusionan un sinnúmero de objetos, se enseña en el mismo acontecimiento, allí, donde confluyen saberes propios de la Educación Física, saberes del hacer pedagógico y saberes políticos-contextuales, se enseña en un hoy dónde se interpela la realidad sucedida.

En suma, el enseñar a enseñar Educación Física significa una práctica educativa compleja, que se da en un universo constituido por elementos teóricos heterogéneos y variados, pero que toman cuerpo en ese ambiente, en ese espacio, en ese contexto que nunca se repite, que nunca es igual, que es incierto y que se acaba cuando se acaba la práctica misma.

A MODO DE PRESENTACIÓN

El Plan de Estudios del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física, propone un tronco común en ambas carreras, compuesto por Trayectos Formativos que nuclea materias afines. Los Trayectos corresponden al Trayecto de la Formación Teórico-Práctica en Educación Física, Trayecto de la Formación Biológica, Trayecto de la Formación General y Trayecto de la Formación en Investigación.

Ahora bien, el Trayecto de la Formación Pedagógica corresponde solo al Profesorado y se constituye de materias tales como Observación y Prácticas de la Enseñanza 1 y 2 (OyPEEF 1 y 2), Didáctica Especial 1 y 2 y Didáctica para la Integración en Educación Física.

Las asignaturas OyPEEF 1 y 2 brindan la posibilidad a los estudiantes de ingresar a las escuelas e intervenir pedagógicamente en cursos del Nivel Inicial y Primario y, en cursos del Nivel Secundario respectivamente, en los sistemas educativos formales.

En las cursadas de ambas asignaturas, se generan espacios de debate y de intercambio sobre temáticas relacionadas con los contenidos programáticos, contenidos tales como la institución escolar, tradiciones, costumbres, forma y cultura escolar; planificación, programación, propuesta y plan de clase; intencionalidad educativa de la Educación Física -propósitos y objetivos-; la clase de Educación Física, observación, conducción, intervención y estrategias de enseñanza; práctica docente; evaluación del desempeño, de los aprendizajes, de la propuesta pedagógica; entre otros temas.

Por otro lado, se propone la lectura de Bibliografía obligatoria, que se vincula con situaciones que suceden en las prácticas escolares, para ponerlas en debate, ya sea para acordar o disentir con los dichos de los autores propuestos.

Muchas temáticas surgen como emergentes, a partir de las observaciones de clases de Educación Física en las escuelas que tienen a cargo los estudiantes. Dichos espacios tienen la intención de generar situaciones de diálogo e intercambio entre el estudiante que interviene como enseñante, los estudiantes observadores, el profesor a cargo de los cursos y los profesores de la Cátedra. Aquí, se pretende interpelar lo sucedido, deconstruir situaciones pedagógicas, revisar los modos de intervenir, las respuestas y comportamientos de los alumnos y alumnas en la clase, entre otras cosas.

Por esta razón, las situaciones de enseñanza y los procesos implicados, como la revisión de las concepciones teóricas que sustentan las prácticas, la observación de clases de Educación Física escolares, la lectura y discusión de textos acerca de temáticas afines, y la escritura de sus propias prácticas, tienen la intención de promover la resignificación de conocimientos a partir del análisis y la reflexión crítica, brindando de este modo, un espacio de producción y construcción colectiva de conocimientos, que se supone que posibilita a los estudiantes, reconfigurar nuevas formas de abordaje de las mismas, creando estratégicamente escenarios proclives para la enseñanza de la Educación Física.

En este sentido, es sumamente importante, el tránsito por las escuelas que realizan los estudiantes en esta etapa de su trayectoria de formación, porque se posicionan en el rol de practicantes-enseñantes, y asumen la responsabilidad de observar, analizar, interpretar, programar, conducir, evaluar, elaborar propósitos y objetivos, seleccionar contenidos para poder desempeñarse en los grupos escolares asignados, pero respetando y subsumiéndose al proyecto pedagógico del profesor de la escuela a cargo del curso.

Ahora bien, al ser revisado este modelo de cursada, se observó que la situación planteada, o sea, el hecho de llevar adelante prácticas de la enseñanza solo en el ámbito de las escuelas, circunscribía, reducía y coartaba la posibilidad de interpelar, analizar, ensayar y contrastar prácticas con lógicas diferentes, más allá de las sustentadas en el formato escolar.

Por esta razón, surgía la necesidad de buscar otros caminos posibles para ampliar las posibilidades de prácticas, prácticas que partieran desde las propias decisiones de los estudiantes-practicantes en conjunto con las decisiones de quienes eran destinatarios en esas historias, prácticas compartidas entre enseñantes y aprendices y entre aprendices y enseñantes, prácticas que adquirieran sentido en el contexto dónde se desarrollaban, prácticas sin ataduras y puestas en diálogo con los actores, prácticas dónde la Educación Física fuera la protagonista es esos escenarios.

ALGUNOS SUPUESTOS TEÓRICOS

Quien enseña sin emancipar embrutece. Y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, tal vez nada. Él sabrá que puede aprender porque la misma inteligencia está obrando en todas las producciones del arte humano, porque un hombre siempre podrá comprender la palabra de otro hombre.

Rancière, 2016, p.43

Pensar un giro en la propuesta de formación de Profesores en Educación Física en aquel entonces, partió de hacernos las siguientes preguntas ¿Qué enseñar para que los estudiantes, futuros profesores, puedan aprender

a enseñar Educación Física? ¿Qué enseñar para crear autonomía en sus decisiones al momento de la clase? ¿Qué enseñar para que la reflexividad encuentre un papel protagónico?

Pero, al interpelarnos, pudimos visualizar, que el eje de la cuestión no se centraba en el qué enseñar, sino en los modos de concebir la enseñanza, en cómo pensar la propuesta pedagógica, y qué postura ética-política se asumía frente a la formación de profesores en Educación Física.

En este sentido, se parte de concebir a la enseñanza como una práctica deliberada, social, política y compleja, entre otras cuestiones; y, constituida por un entramado de teorías. Deleuze subraya que,

La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo. [...] (en Foucault, 1992: 84).

Para Davini (2015), la enseñanza no es una práctica cualquiera y expresa,

Cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria dimensión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. (p. 29)

Por esta razón, y, dicho con otras palabras, no se pensó en modificar los contenidos programáticos de la asignatura ni los temas que se trataban, sino, en ir sobre la búsqueda de un cambio distinto, contextualizado en ambientes sociales e institucionales, o sea, en el modo de abordar el acto pedagógico en la formación de profesores en Educación Física.

En ese orden, nos pareció oportuno traer ideas de Kohan (2003), con respecto a la enseñanza de la filosofía de la educación,

... se trata de transmitir un cierto saber constituido, predeterminado, que permitirá una comprensión más “crítica” del fenómeno educacional o, simplemente, comprender la “verdadera” misión de la filosofía en la educación. En las versiones más aggiornadas, el saber filosófico tiene la forma de contenidos conceptuales o actitudinales que contribuirán a la adquisición de habilidades o competencias de pensamiento crítico, por parte de los/as futuros/as profesionales de la educación. (p.74)

Continuando con el autor, pero en contraposición a la postura expuesta, y haciendo referencia al aporte de la obra “El maestro ignorante” de Rancière, y posicionándose en “una forma renovada y renovadora” de la enseñanza de la filosofía de la educación el autor expresa que,

Se trata, al fin, de un ejercicio. Pensamiento vivo y en acto. Nada de esquemas, clasificaciones, generalizaciones. Filosofía en acto, gesto de interrogación, irrenunciable, sobre la propia práctica. Experiencia singular que da lugar a un pensamiento singular. (p. 75)

Ahora bien, salvando las distancias disciplinares y trazando una analogía con las ideas de Kohan, la formación de profesores en prácticas de la enseñanza de la Educación Física también presenta escenarios contrapuestos.

Hasta no hace tanto tiempo, (y algún sector de profesionales del área continúan sosteniendo esta idea), se consideraba que la formación de profesores, debía brindar una cierta cantidad de contenidos que otorgaban legitimidad a los estudiantes -en formación- para ingresar como practicantes-enseñantes a las escuelas para realizar sus intervenciones pedagógicas, aplicando esos conocimientos adquiridos durante sus estudios, en las clases escolares a su cargo, casi en la culminación de la carrera. Esta idea podría traducirse de la siguiente manera, cuánto mayor “capital cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996) acumulado, mayor seguridad en el éxito de esas prácticas pedagógicas. Es así, que en los planes de estudios de los profesorados en Educación Física con tradición académica, las asignaturas de prácticas de la enseñanza están ubicadas en los últimos años de la carrera.

De esta concepción de formación, se desprende que, los modos de concebir las prácticas de la enseñanza se tornaban como reproducción de recetas establecidas, dicho con otras palabras, para enseñar tal o cual

contenido, había que repetir ciertos pasos metodológicos que ya se encontraban formateados, sin atender la realidad contextual de la situación de enseñanza, cuestión que respondía a una concepción educativa correspondiente a un enfoque técnico eficientista, en la cual la dimensión estratégica no tenía cabida.

En este punto, cabe aclarar, que no se está negando la importancia del saber de los contenidos de enseñanza de la Educación Física, ni del saber de las políticas educativas institucionales, ni del saber pedagógico-didáctico, o sea, de los saberes que están imbricados en los procesos de prácticas de la enseñanza escolares y hasta incluso en otros ámbitos; sino que se pretende cambiar el sentido de esta visión en la formación de sujetos (Caruso y Dussel, 2001) y ponderar la construcción colectiva de vínculos comunicacionales y relacionales para llevar adelante dialógicamente procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje, que impacten en la transformación y constitución de las subjetividades que intervienen en el acto educativo - docentes y alumnos-.

En ese marco, Meirieu (2010) sostiene que la tarea de la educación conduce a,

... movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes ... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido ... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. (p.70)

Partiendo de la idea de la tarea educativa expuesta por Meirieu (2010), ¿qué decir al respecto de los estudiantes-practicantes? Jóvenes y/o adultos que se encuentran transitando este tramo de su formación, y que están a un paso de obtener la titulación que los acredita a ejercer como profesionales docentes de la Educación Física. ¿Cómo acompañar en esta entrada al mundo de la enseñanza? ¿De qué modo introducirlos para que puedan desplegar su saber y construir nuevos conocimientos?

Retomando el desarrollo del texto, otra cuestión no menos importante que se tuvo en cuenta para la toma de decisiones para la modificación de la propuesta de formación de profesores en Educación Física con relación a las prácticas de la enseñanza, fue el posicionamiento con respecto a la pedagogía, y se puso sobre tablas continuar con la idea de una pedagogía tradicional o una pedagogía renovada que conduzca a la emancipación.

Las necesidades de cambio, se iban pronunciando cada vez más, ya que los análisis que se llevaban a cabo en las clases teóricas y en los trabajos prácticos, no se condecían con algunos aspectos que sucedían en las prácticas pedagógicas en las escuelas que los estudiantes tenían a su cargo y hasta se contraponían muchas veces con los decires de los profesores a cargo de los cursos. Era imprescindible mostrar otra realidad posible en la formación de profesores en Educación Física en el terreno de las prácticas docentes y de la enseñanza.

En fin, el asunto trataba entonces, del corrimiento de la idea del triángulo del acto pedagógico que sostenía la pedagogía tradicional. En el vértice superior de ese triángulo se ubicaba el docente, quién portaba el saber a transmitir; en el vértice derecho del piso del triángulo, se ubicaba el contenido que iba a ser transmitido por el docente conocedor de dicho contenido; y en el vértice izquierdo del piso del triángulo, se ubicaba el alumno, quién debía ser nutrido por el docente y completado con ese contenido que le faltaba. Pero, para cambiar esta visión del acto pedagógico se hacía necesario subvertir ese modo de pensarlo.

Según Rancière (en Jacotot, 2008), en el Prólogo del libro *Lengua Materna*, manifiesta que,

Esta potencia se sostiene en dos palabras: emancipación intelectual. En esto residen la apuesta del libro y la potencia que lo anima. La obediente progresión de los ejercicios propuesta a los maestros tendía hacia un sólo fin, hacia una insurrección inédita destinada a derrocar la más radical de las tiranías que se ejercen sobre los humanos: la que los declara incapaces de servirse de su propia capacidad de pensar y de conocer. Pues, antes de la tiranía declarada, evidente, que prohíbe a los individuos la libre expresión de los pensamientos, existe la tiranía mucho más radical que les impide concebirse enteramente como seres pensantes. Esta tiranía no necesita de ningún aparato represivo ya que se identifica con un orden de cosas que ella hace reconocer como evidente por aquellos mismos a los que oprime. (pp. 11-12)

La creencia que se deja entrever en esta cita, atiende y se corresponde a un orden social establecido, indiscutido y naturalizado, idea instaurada por Jacotot en el Siglo XIX y que, aún en la actualidad continúa tan vigente.

Es complicado, pero no imposible, despojarse de la lógica de la explicación en el acto educativo, o sea, deconstruir el modelo del maestro sabio, en tanto sujeto dominador que tiene el poder de educar al dominado, y dar paso a la lógica de la “igualdad intelectual.” (Rancière, 2003, 2016)

Y Rancière (en Jacotot, 2008), en el mismo texto, continúa exponiendo que,

Todo está dado desde el punto de partida. Todo está dado por el punto de partida, por la situación inicial, aparentemente indiscutible, que el sabio maestro se da: aquella que consiste en comenzar por el comienzo. La cosa parece ser obvia y parece conducir por consecuencia al método que va de lo más simple a lo más complejo. Ahora bien es allí que reside el engaño inicial. Pues el ser que se supone virgen, al que el maestro se propone dar los primeros elementos del saber, ya ha comenzado hace mucho tiempo a aprender. (p.14)

He aquí el meollo del asunto, en el inicio, en el comienzo, en el cómo entender o cómo entendernos sujetos enseñantes y sujetos aprendices, o, mejor dicho, simplemente, sujetos participantes en situaciones de enseñanza.

Por otro lado, Dubet (2006) señala, a modo de crítica a la escuela republicana, que,

Todos los debates de los profesores demuestran que éstos apuntan a tres objetivos: una *socialización* merced a la interiorización de una disciplina escolar, una *enseñanza* de conocimientos y saberes y una *subjetivación* de los niños que deben desarrollar su potencial en la escuela. Todos los actores [docentes-padres-alumnos] están ligados a esos tres objetivos, pero los diferencian y los jerarquizan, se esfuerzan por integrarlos. Al final, ese trabajo de integración se volvió lo esencial del oficio. (p. 120)

En este punto, el autor deja en claro las ideas instaladas, sobre el posicionamiento que adoptan los docentes en el oficio de enseñar y el lugar que ocupan los alumnos (enseñandos-aprendices), y sobre la esencialidad del hecho de asumir la responsabilidad de conjugar los tres objetivos que enuncia. Por un lado, la tarea del hacer que los alumnos interioricen una disciplina escolar; ¿cómo? por medio de la enseñanza-transmisión de conocimientos y saberes; y, por último, el deber de impulsar los procesos de subjetivación de los alumnos. Evidentemente, la institución escuela representa el escenario generador del desarrollo de las potencialidades de los alumnos.

En este sentido, tal como sustentan las teorías de la reproducción (Althusser, 1974) (Bourdieu y Passeron, J, 1996), se observa que las responsabilidades diferenciadas y jerarquizadas de los sistemas escolares se inscriben y reproducen las estructuras sociales.

En contraste con las ideas expuestas, Rancière (1988) expresa que “La escuela no es un lugar o una función definidos por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales.” (p. 1)

En suma, este recorrido teórico, fue basal, para comprender las decisiones de cambios que se tomaron en la propuesta de formación de profesores en Educación Física.

ENSEÑAR A ENSEÑAR EDUCACIÓN FÍSICA

La metodología de la cursada de las asignaturas OyPEEF 1 y 2 se basa en los contenidos programáticos de ambas asignaturas. Se propone, por un lado, el planteo de problemáticas pedagógicas expresadas por los estudiantes en forma individual o grupal y, por otro lado, la búsqueda de diversas alternativas de solución a dichos planteos que se construyen colectivamente. Se parte de la interpelación y el análisis de situaciones que se sustancian en las propias prácticas en las clases de Educación Física en las escuelas, y que se vinculan con la lectura de los textos académicos propuestos en el programa para cada bloque de contenidos.

La intención primordial en las clases en la facultad, es generar diálogos entre los estudiantes, en los que surjan debates genuinos que reflejen sus saberes, pareceres, opiniones, creencias y conocimientos sobre las realidades institucionales y de las clases de Educación Física donde intervienen, y que puedan compartir, y a su vez discutir, sobre las experiencias que transitan.

Por esta razón, se abren espacios que propician el intercambio, el reconocimiento y la valoración de los discursos que los estudiantes sostienen en relación a los contenidos programáticos, y que puedan vincularlos con los autores y textos propuestos, ya sea, para compartir o para disentir en base a argumentaciones sólidas sobre esas ideas, y, comparándolas con lo que realmente sucede en las situaciones prácticas.

De esta manera, se espera que los estudiantes resignifiquen los conocimientos que tenían hasta el momento de la cursada, y que amplíen la mirada sobre las prácticas docentes y de la enseñanza.

Por otro lado, cabe destacar que los contenidos programáticos, se abordan en una estrecha relación entre las clases teóricas y los trabajos prácticos, la diferencia entre ambos espacios es que los trabajos prácticos ponen el acento de su organización en las situaciones de la práctica misma. La idea central de la cursada, es que el tratamiento de las temáticas converja en y sobre la construcción de nuevos conocimientos sobre las prácticas de la enseñanza y sus implicancias.

Un último espacio, es el de las prácticas de la enseñanza de la Educación Física propiamente dichas, que se desarrollan en las escuelas de Nivel Inicial y Primario, y Nivel Secundario en forma correspondiente según sea la asignatura OyPEEF 1 u OyPEEF 2. Los estudiantes se hacen cargo y se desempeñan en clases de Educación Física con grupos escolares, y comienzan a vivenciar y compartir cuestiones institucionales tales como costumbres, hábitos y tradiciones propias de cada institución y, por otro lado, toman contacto con la normativa que regula el funcionamiento escolar. Ambas cuestiones, se presentan como novedad para los estudiantes porque se corren del lugar de estudiantes y asumen el lugar de enseñantes, o sea, se produce un interjuego entre el rol de estudiantes y el rol de pseudo-profesores, que provoca cierta incertidumbre al momento de enfrentarse al grupo-clase a cargo en las escuelas.

En este sentido, y retomando la pregunta inicial sobre el qué enseñar para que los estudiantes aprendan a enseñar Educación Física, y entender que en realidad, habría que preguntarse por el cómo enseñar, se pensó que, una de las posibles alternativas para dar respuestas en esta etapa de la formación de profesores, era abrir el universo de las prácticas escolares hacia otros ámbitos, porque se suponía que facilitaría revisar esos cómo enseñar Educación Física de diferentes modos. Dicho con otras palabras, ampliar los escenarios de enseñanza, brindaría oportunidades diferentes para que los estudiantes lleven adelante sus prácticas de la enseñanza de la Educación Física.

Fue así, que a partir del año 2017, se invitó a los estudiantes que cursaban las asignaturas -OyPEEF 1 y 2- a concurrir al Barrio Malvinas dónde se desarrollaba el Proyecto de Extensión “Inclusión y Educación Física” que había comenzado a desarrollarse en el año 2015. Más tarde, en el año 2018, se introdujeron algunos cambios en la fundamentación del proyecto, y se incluyó en forma explícita la articulación entre docencia y extensión. De este modo, quedó plasmado que el proyecto tenía la intención manifiesta de invitar a los estudiantes que cursaban las asignaturas en cuestión, a concurrir al Barrio Malvinas para formar parte del proyecto como extensionistas, en forma opcional tal como ya se venía haciendo.

Al introducir deliberadamente la articulación entre docencia y extensión, y con una apuesta a futuro de integrar la investigación, ya que eran notables los cambios en las discusiones y debates en las clases teóricas y en los trabajos prácticos de ambas asignaturas, se decidió que el proyecto debía cambiar su nombre porque la esencia no era la misma que la del principio, y fue así, que comenzó a llamarse “Educación Física: pensando en la inclusión. Prácticas recreativas. Juego, gimnasia y deporte”. La significación puesta en pensando en la inclusión atiende a la concepción de una nueva mirada en la formación, integrar a los estudiantes y a los participantes del barrio en un sujeto colectivo, un sujeto único, protagonista de las decisiones y acciones que se llevaban adelante.

Las actividades continuaron desarrollándose los días sábados a la mañana en la plaza, y la propuesta inicial se planificaba, pero se atendían los emergentes que surgían de los intereses de los niños, adolescentes y jóvenes que concurrían, y se trataba de introducir nuevas prácticas en cada jornada. Se organizaban distintas actividades en pequeños grupos o en grandes grupos y generalmente, se proponía un gran juego al final de cada sábado.

Además, se pudo comenzar con un taller de gimnasia para mujeres, que era una deuda pendiente que el proyecto tenía con el barrio, con la finalidad de educar los cuerpos de quienes concurrían. Espacio que se tornó un lugar de escucha y de diálogo con las participantes, generando lazos de confianza tales que se animaban a contar el estado de vulnerabilidad que padecían por el hecho de ser mujeres².

A modo de registro de lo sucedido en cada encuentro, se solicitaba a cada estudiante que escribiera una narración, teniendo en cuenta su actuación, las respuestas de los participantes, la organización del encuentro, los contenidos trabajados, las situaciones de enseñanza, los modos de dar las consignas, la experiencia con respecto al espacio, los vínculos establecidos con los participantes y entre los participantes, en fin, una suma de todos los aspectos que consideraran relevantes de transmitir. Surgieron narraciones de lo más diversas como por ejemplo, hablaban sobre el impacto que causaron los diálogos en el espacio de gimnasia, la espontaneidad con la que los participantes solicitaban una u otra actividad, la entrada y salida del espacio de juego, la mancomunidad de los grupos que se formaban, el recuerdo de sus propias niñeces, los acuerdos a los que se llegaban para el armado de algunos juegos, entre otras cosas. Cuestiones de respeto que marcaban ciertas improntas que hacían que la actividad extensionista funcionara y se solidificara en cada encuentro.

UN GIRO EN LA PERSPECTIVA DE FORMACIÓN

Como ya se dijo anteriormente, la concurrencia de los estudiantes al barrio y la participación en el proyecto, posibilitó la discusión de otros tipos de análisis en las clases en la Facultad, poniendo en debate situaciones contrastadas que sucedían en las prácticas escolares y en las prácticas en el barrio. Estos debates tenían un punto de encuentro: en ambos espacios la enseñanza de la Educación Física era el eje en común sobre el que versaban las discusiones. Allí confluían teorías que sostenían ambas prácticas, pero que partían desde perspectivas diferentes, como por ejemplo el sentido de la institucionalidad. En ambos espacios la institucionalidad estaba presente, pero claro, tenía características diferentes.

Según Garay (en Butelman, 2006),

Las instituciones -y particularmente las educativas- son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución "consigo misma". (p. 129)

¿Qué nos está diciendo la cita con respecto a la institución escuela? Que la escuela es una formación social porque contiene y a su vez es contenida por sujetos que se vinculan de acuerdo a costumbres y formas particulares, dándole vida a las cuestiones institucionales. Además, subyace cierta cultura que le otorga una impronta particular, que hace que cada escuela pueda definirse según características propias que condicionan modos de llevar adelante prácticas y rituales. Es así que, hacia el interior, la institución se constituye y se construye por los sujetos que deciden e intervienen; y hacia el exterior, se constituye y se construye a partir de las relaciones que se establecen con otras instituciones y comunidades que conviven con ella.

Se puede decir entonces, y ligado al sentido de institucionalidad que, la Educación Física ocupa un lugar simbólico e implícito en cada una de las escuelas, en medio de cierta cultura, con determinados rasgos, características y costumbres que modelan, de alguna forma, la organización de sus prácticas; pero, por otro lado, la Educación Física como disciplina de enseñanza, ocupa un lugar explícito en la agenda escolar porque forma parte del currículum de Estado.

En este sentido, los estudiantes, cuando ingresan a las escuelas a realizar sus prácticas pedagógicas comienzan a tomar conocimiento acerca del lugar simbólico que ocupa la Educación Física en esa institución en particular, y a tomar contacto con las pautas curriculares y otras normas que regulan las instituciones y delinear la enseñanza de la Educación Física. Situación que tiene la característica de ser compleja para los estudiantes, porque allí convergen una serie de entramados que deben comenzar a deconstruir, para poder intervenir en los procesos de enseñanza en los cursos asignados para tal fin. Dicho con otras palabras, los estudiantes se introducen en los sistemas educativos formales y se encuentran con un modo de enseñanza de la Educación Física organizado según una lógica de sistematización y estructuración regulada por la política educativa que prescribe leyes para tal fin.

Es así, que los estudiantes deben dar respuesta a las normas que están establecidas y ajustarse a las pautas de cada institución. Pero, además, deben ajustarse a un proyecto pedagógico, que ya fue elaborado por el profesor o profesora del curso donde realizan sus prácticas, y elaborar una planificación adecuada pero propia, para su período de prácticas.

En este sentido, para la elaboración de dicha planificación, los estudiantes-practicantes ponen de sí sus propios conocimientos, saberes y creencias, pero se encuentran sesgados, en cierto modo, por las regulaciones de la institución y por los lineamientos de los proyectos de los profesores de Educación Física que los reciben en los cursos escolares. Estas situaciones, muchas veces, ponen en tensión las ideas de los profesores y las ideas de los estudiantes, que ingresan a las escuelas con expectativas diferentes a las situaciones que realmente atraviesan. Situaciones que se descomprimen en las clases en la facultad, proponiendo debates para analizar los distintos enfoques teóricos desde donde se toman las decisiones para la enseñanza de la Educación Física. Si bien, se llegan a acuerdos para que el período de prácticas transcurra de la mejor manera, se ponen en valor las voces de los estudiantes y sus puntos de vista, porque desde allí, ellos reconstruyen y resignifican las prácticas de la enseñanza.

Por otro lado, la concepción de enseñanza que se sostiene es divergente, o sea, no existe linealidad ni un solo camino para enseñar Educación Física, porque depende de un sinnúmero de factores y variables que condicionan esos procesos de enseñanza, entonces no podría calificarse de bien o mal como tampoco de esta es la forma acertada o esta es la forma equivocada de enseñar tal o cual contenido, hay una diversidad de modos de enseñar que solo se puede poner en discusión en el mismo acto de enseñanza. De allí el sentido estratégico y emancipatorio de la enseñanza. Estratégico porque las decisiones se toman a partir de las acciones-reacciones, preguntas-respuestas, actitudes-gestos de los sujetos que intervienen en el mismo acontecimiento; y emancipatorio porque nadie brinda-ofrece-da [clases, consignas, herramientas], sino que se comparte una propuesta, contenidos, temas, vínculos comunicacionales, entre otras cuestiones.³

Por esta razón, al abrir la posibilidad a los estudiantes de otro escenario de prácticas pedagógicas y, sumar al desempeño en el ámbito educativo formal el desempeño en el ámbito de la extensión, se presenta un estado de incertidumbre cuando llegan al barrio, por la falta de contención de la institución y de lo que ello implica. Por ejemplo, el lugar en el barrio es un espacio público -una placita con juegos- en cambio, en las escuelas los lugares para las clases de Educación Física están asignados -patios, aulas, SUM, entre otros-, no encuentran leyes y normativas escritas sino son las propias de la comunidad, no hay un proyecto del cual se desprenden las actividades, sino que son hacedores junto con los participantes de las propuestas, solo por nombrar alguno de los aspectos. Pero, poco a poco se va diluyendo a medida que transcurre la jornada; y empiezan a descubrir que el sentido de institucionalidad está presente desde otro lugar y que se construye en la misma práctica.

En este punto, se podría trazar un paralelismo o poner en tensión el significado de territorio y el significado de institución. Si se hicieran dialogar ambas palabras, sería discutible cuál estaría contenida por la otra, dicho de otro modo, ¿el territorio contiene a la institución? o ¿la institución contiene al territorio?

Según Sosa Velásquez (2012),

... el territorio se refiere a una organización, apropiación y construcción social, resulta de dinámicas y procesos contenidos de relaciones, estructuraciones, diferenciaciones, desigualdades, inequidades y conflictos, todo de orden histórico. En este

sentido, los actores sociales son productores de espacios y configuradores del territorio al mismo tiempo que encuentran en éste su límite de posibilidades para desplegar capacidades y creaciones. Esto es así puesto que la relación entre los grupos y el territorio es una de las variables que explica la diversidad social en términos de organización, normativa, potencialidades económicas, vínculo cosmogónico, etc., es decir, de un proceso civilizatorio en donde el territorio mismo no sólo es contexto sino contenido y producto. (p.36)

A partir de la comparación de ambas citas, referidas a institución (Garay, en Butelman, 2006), y a territorio (Sosa Velásquez, 2012) se observa como coincidente que, tanto el espacio institucional como el espacio territorial, se construyen por los grupos sociales que intervienen, que, además, hay pautas y normas que regulan los comportamientos de los sujetos presentes y, que a su vez, son diferentes, y se distinguen según los modos de actuación en uno y otro ámbito.

Volviendo entonces al propósito del presente artículo, o sea, en la formación de profesores y en el enseñar a enseñar Educación Física, se propone llevar adelante prácticas docentes y de la enseñanza de la Educación Física en ambos ámbitos, los cuáles se sustentan sobre concepciones teóricas diferentes, y de dichas concepciones se desprenden posibilidades de interpelaciones también diferentes, que impulsan e invitan a una extensa producción de conocimientos acerca de lo que sucede en el desarrollo de esas prácticas.

Es así que, los estudiantes que solo conocen la modalidad de trabajo en el sistema formal -escolar- al llegar por primera vez al barrio (territorio) como extensionistas, comienzan a identificar ciertas cuestiones que se comparten en uno y otro ámbito, pero que se diferencian tal como se viene diciendo. Cuestiones que se tornan preocupaciones que hacen a la globalidad del espacio de la enseñanza de la Educación Física.

Por ejemplo, una preocupación manifiesta es la conformación de los grupos de participantes. En el sistema formal, no se presenta inconveniente alguno, porque los estudiantes reciben en las clases los grupos conformados por edades según grados/años y que responden a una organización obligatoria establecida por ley. De allí que, en los documentos curriculares, la organización de contenidos de enseñanza da cuenta de la misma lógica y se opera en consecuencia, o sea que, para determinada edad se enseña determinado contenido y no otro que no sea el correspondiente a la edad fijada. Esta situación queda desvanecida en el barrio, porque los grupos se conforman espontáneamente, no hay códigos de edadismo establecidos y funcionan con mas libertades que los grupos escolares. En ambos ámbitos se plantea la enseñanza de la Educación Física y en ambos ámbitos se aprende Educación Física. La diferencia es que en el barrio no hay ataduras en la conformación de grupos y la profundidad del tratamiento de la enseñanza del contenido adhiere a la lectura del contexto y de las respuestas de los participantes.

Otro aspecto notable, es la inclusión de alumnos⁴ /participantes⁵ en las actividades durante la clase o en el espacio de extensión en el barrio. En las escuelas, muchas veces, es notoria la falta de interés por parte de los alumnos de participar en las clases de Educación Física, quedándose como observadores de los compañeros, cuando en realidad, la obligatoriedad como disciplina curricular estaría indicando lo contrario, sin embargo, esta situación no se repite en el barrio. Los participantes que se acercan a las actividades lo hacen desde el verdadero interés de participación y se visibiliza en los comportamientos, el entusiasmo y en los modos en que interactúan entre todos.

Otro aspecto saliente, son las orientaciones didácticas que ofrecen los documentos curriculares. En tanto apartados de un currículum aparecen cristalizadas y en apariencia inmóviles, o sea, como lineamientos incuestionables cuando se llevan adelante procesos de enseñanza que indican cómo se deberían enseñar los contenidos de la Educación Física. En este punto, decirle al lector, que de ninguna manera se está desestimando el valor que conllevan los documentos curriculares en tanto articuladores de conocimientos entre la sociedad y la escuela (Cullen, 2012), el problema es que se escriben en determinada época bajo el sustento de ciertas corrientes teóricas y que, con el paso del tiempo los enfoques teóricos se deberían ir actualizando ya que, las conceptualizaciones que fundamentan dichas currículas van tomando otras perspectivas, debido a que las sociedades no quedan ancladas en la historia, sino que van mutando de acuerdo a los hechos que se suceden. Estas afirmaciones, no significan que cuando se realizan revisiones y evaluaciones

curriculares la dimensión histórica no tiene cabida, muy por el contrario, los análisis deberían partir de la historia del contexto en el que fue escrito ese documento curricular para poder encontrar los sentidos del presente.

En esta línea Bourdieu (2008), expresa que,

Si bien en el sistema de enseñanza, como en otros campos, el cambio producto de la reflexión y la planificación constituye una exigencia permanente, no se trata evidentemente de hacer a cada momento tabla rasa del pasado. [...] Es importante evitar la modificación sin examen de todo lo que se ha heredado del pasado ya que no es posible distinguir [...] la parte “caduca” y la parte “válida”. [...] Es necesario tomar como objeto constante de reflexión la relación nueva que puede y debe ser instaurada entre lo que es necesario mantener del pasado y la adaptación, no menos necesaria, al futuro. (2008, p.114)

Ahora bien, retomando la temática de las orientaciones curriculares, las intervenciones en el barrio no se sustentan en un currículum explícito, sino que el currículum se escribe en cada una de las situaciones prácticas y con un criterio democrático. No lo escriben expertos, sino que todos los sujetos que participan, tanto los extensionistas como la comunidad del territorio, aportan a esa escritura.

Demás está decir, que se pueden delinear planes, sistematizar propuestas o proyectar ideas, entre otras cosas, pero, la verdadera escritura de ese currículum implícito, el del barrio, es lo que sucede en cada jornada con su gente -participantes- y con nosotros -extensionistas- ambas partes unidas conformando un sujeto colectivo, dialógico y creativo de ese currículum, considerando costumbres instaladas y respetando una historia, con un presente político que transforma sobre la base del derecho a la educación que se solidifica en cada encuentro. Allí se marcan límites, se reescriben conceptualizaciones, se resignifican saberes, se generan diálogos de enseñanza, pero por sobre todo se aprende, se aprende porque se producen vínculos intersubjetivos y se construyen conocimientos mancomunadamente, que provocan que después de cada jornada no seamos los mismos que cuando llegamos, y el punto de convergencia es la práctica educativa de la Educación Física.

En suma, el planteo de las prácticas en el barrio connota aspectos distintos a los aspectos que constituyen las prácticas escolares que pueden identificarse. Dicha identificación permite seleccionarlos para analizarlos, y de ese modo interpelar las prácticas que suceden cotejando ambos ámbitos.

Otro aspecto a considerar es la idea de organización de la clase o jornada. En la escuela, tradicionalmente, se piensa estructuralmente la clase en tres partes, una parte inicial, una parte central y una parte final con tiempos determinados y estipulados para cada una de las partes, o sea que, el tiempo estaría determinando simultaneidad y uniformidad en los procesos de enseñanza y en los procesos de los aprendizajes, cuando en realidad, los tiempos de la enseñanza y los tiempos de los aprendizajes son subjetivos, y por sobre todo estratégicos (tema que ya se mencionó en párrafos anteriores) y al ser estratégicos los tiempos no deberían estructurarse.

Según Rovelli (2018),

... el mundo es cambio.

Ninguno de los estratos que ha perdido el tiempo (unicidad, dirección, independencia, presente, continuidad ...) pone en cuestión el hecho de que el mundo es una red de *acontecimientos*. Una cosa es el tiempo con sus numerosas determinaciones, y otra el simple hecho de que las cosas no “son”: acontecen.

La ausencia de la magnitud “tiempo” en las ecuaciones fundamentales no implica un mundo congelado e inmóvil. Antes al contrario, implica un mundo donde el cambio es ubicuo sin que lo ordene el Padre Tiempo: sin que los innumerables acontecimientos se dispongan necesariamente en buen orden, ni a lo largo de la sola línea del tiempo newtoniano, ni según las elegantes geometrías einsteinianas. (p.p. 75-76).

[...]

Se puede concebir el mundo como constituido de *cosas*. De *sustancia*. De *entes*. De algo que es. Que permanece. O bien pensar que el mundo está constituido de *eventos*. De *acontecimientos*. De *procesos*. De algo que *sucede*. Que no dura, que es un continuo transformarse. Que no permanece en el tiempo. (p. 76)

Estas argumentaciones, no quitan la importancia del valor del tiempo-reloj con relación a la organización de la clase/jornada, sino que dan cuenta de la supremacía del tiempo simbólico vinculado a los hechos que

se suceden por sobre el tiempo-reloj, en tanto estructurador de compartimentos. Muchas veces, esta noción de estructuración se torna nodal y no permite ver la globalidad del acontecimiento llegando a despojar de sentido la intencionalidad de cada encuentro, o sea, la enseñanza y los aprendizajes de la Educación Física.

Con respecto a esta última idea, para la formación de Profesores en Educación Física, la intencionalidad puesta en este aspecto es poder analizar con los estudiantes, las diferencias en el tratamiento del tiempo en uno y otro ámbito de desempeño, o sea, cuál es el foco del análisis y desde dónde se parte para el mismo.

En las jornadas en el barrio, por supuesto, hay un tiempo-reloj que organiza el encuentro, pero, las propuestas de actividades y juegos no empiezan y finalizan por la estructuración del tiempo impuesto, sino que se produce una mirada endogámica con respecto al tiempo simbólico, y se decide la duración de cada tarea de acuerdo a criterios tales como el interés manifestado, la apropiación de conocimientos, las respuestas observadas según los comportamientos, estas cuestiones y otras, conforman los aprendizajes tanto de los estudiantes que están a cargo de la jornada como de los participantes del encuentro.

En suma, se podría continuar ahondando en las diferencias y similitudes entre las prácticas que se desarrollan en uno y otro ámbito, y podrían incorporarse otros ámbitos de desempeño para llevar adelante prácticas pedagógicas en la formación de profesores, y se hallarían un sinnúmero de aristas posibles para analizar, porque las intencionalidades educativas son diferentes en cada uno de los ámbitos y las lógicas que les otorgan sentido a esas prácticas también son diferentes, pero, el punto de unión de todas ellas es el saber de la Educación Física.

A MODO DE CIERRE

Para ir cerrando el presente artículo, la intención fue compartir la propuesta pedagógica en la formación de profesores en Educación Física, que permitió abrir el universo de llevar adelante prácticas docentes y prácticas de la enseñanza a quiénes se estaban formando, articulando acciones de docencia y de extensión. Articulación que propició otros diálogos entre los estudiantes y las realidades políticas y sociales en las que se desarrollaban. De este modo, tuvieron la posibilidad de conocer distintas comunidades, organizaciones, actores y actrices y ampliar los conocimientos que la propia práctica docente y de la enseñanza arroja en situación.

Es así, que se pretende poner en valor el significado de las prácticas docentes y de la enseñanza durante la trayectoria de formación, por los vínculos que se entablan con los saberes de la Educación Física, con el poder operar esos saberes para transmitirlos y, con el poder hacer lecturas de los contextos en los que los estudiantes desarrollan sus propuestas.

En suma, la formación y su pedagogía, la Educación Física y su enseñanza, los ámbitos de desempeño, la extensión, la investigación, las metodologías, entre otras cosas, son cuestiones complejas y dinámicas que nos preocupan y nos ocupan a los formadores.

Es, en este sentido, que podríamos hacernos un sinnúmero de preguntas, pero dado el tema desarrollado en este artículo, voy a circunscribir solo a las siguientes, ¿Qué significados tienen las prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la formación de Profesores en Educación Física? ¿Cuáles son los sentidos de las prácticas docentes y de la enseñanza durante la formación? ¿Qué conocimientos aportan las prácticas en la formación? ¿Qué sentido tienen las argumentaciones teóricas si no se contextualizan en situación? Preguntas que abren puertas para los debates, preguntas para pensar la formación docente, preguntas que según los posicionamientos políticos arrojan respuestas diferentes.

En fin, se pretenden generar nuevos desafíos para pensar la formación, e invitar a seguir pensando colectivamente propuestas académicas para que los futuros profesionales sean críticos de su accionar y cuestionadores de sus propios pensamientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. (Notas para una investigación)*. Colombia: La oveja negra.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia S.A.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Butelman, I. (2006). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco Conceptos para Pensar la Educación Contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cullen, C. (2012). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Jacotot, J. (2008). *Enseñanza Universal. Lengua Materna*. Buenos Aires: Cactus.
- Kohan, W. (2003). Un ejercicio de filosofía de la educación. *Cuaderno de Pedagogía. Rosario*, 6(11), 73-78.
- Meirieu. (2010). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Profesorado en Educación Física - Licenciatura en Educación Física. (Plan de estudios 2000) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>
- Rancière J. (1988). Escuela, Producción, Igualdad. En *L'école de la démocratie*. France: Fondation Diderot. Recuperado de: <http://www.horlieu-editions.com/textes-en-lignes/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2016). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rodríguez, A. (dir.). (2015). *Inclusión y Educación Física. (Proyecto de extensión)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.244/px.244.pdf>
- Rovelli, C. (2018). *El orden del tiempo*. Barcelona: Anagrama.
- Sosa Velásquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Editorial Cara Parens.

NOTAS

- 1 El uso genérico del masculino que se desarrolla a lo largo del escrito, ha sido tomado como opción para la unificación de la escritura, en virtud de un trabajo personal en construcción sobre el lenguaje no binario. En este sentido, es lícito aclarar que la utilización del genérico masculino, no implica no compartir el uso del lenguaje no binario, aun cuando la escritura no lo refiera explícitamente.
- 2 Ante la situación planteada y el desconocimiento profesional para brindar respuestas adecuadas por parte de los integrantes del equipo, se estaba trabajando para articular acciones con especialistas en las temáticas de género, pero se interpuso la pandemia y quedó truncada la idea. Cabe decir, que al momento de la escritura del artículo, se está retomando la presencialidad y comenzando a generar nuevos contactos para reencauzar el trabajo que se había iniciado.
- 3 Tanto la temática del sentido estratégico como la del sentido emancipatorio de las prácticas merecerían un tratamiento mucho más profundo, pero no se realizará en el presente artículo porque no es propósito focalizar y analizar estos temas.
- 4 Alumnos-escuela.
- 5 Participantes-territorio.